

Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones

Edición de.

Rosabel Roig-Vila
Josefa Eugenia Blasco Mira
Asunción Lledó Carreres
Neus Pellín Buades

Prólogo de.

José Francisco Torres Alfosea
Vicerrector de Calidad e Innovación Educativa
Universidad de Alicante

Edición de:

Rosabel Roig-Vila
Josefa Eugenia Blasco Mira
Asunción Lledó Carreres
Neus Pellín Buades

© Del texto: los autores (2016)

© De esta edición:

Universidad de Alicante
Vicerrectorado de Calidad e Innovación educativa
Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) (2016)

ISBN: 978-84-617-5129-7

Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades

Educación Musical en el Máster de Secundaria

José María Esteve Faubel; Miguel Ángel Molina Valero; Rosa Pilar Esteve Faubel; María Teresa Botella Quirant; Úrsula Faya Alonso

*Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas
Universidad de Alicante*

RESUMEN (ABSTRACT)

Una de las preocupaciones actuales de todos los sistemas educativos es la calidad y su reflejo en la sociedad. Este hecho ha generado numerosos estudios en busca de los factores que intervienen en la mejora de éstos, entre los que se encuentra la formación inicial del profesorado en todas las etapas formativas. Así, resulta interesante conocer las expectativas que presentan los estudiantes sobre las competencias profesionales que se llevan a término en el Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria en la Universidad de Alicante, especialidad Música, para identificar las necesidades y los problemas existentes y establecer modificaciones que conduzcan a la excelencia en este programa. El material utilizado al efecto ha sido un cuestionario diseñado por Serrano (2013) y se ha aplicado a los discentes de la especialidad durante los cursos académicos 2014/2015 y 2015/2016. En el tratamiento de los datos se ha utilizado el paquete informático SPSS con el empleo de técnicas descriptivas.

Palabras clave: Educación Secundaria, Máster, Profesorado, Música

1. INTRODUCCIÓN

Una de las líneas de investigación educativa que despierta más interés a nivel internacional por sus variadas visiones y metodologías es la formación inicial del profesorado (Darling-Hammond, Chung, & Frelow, 2002; Hernández & Carrasco, 2012; Serrano & Pontes, 2015). Ésta se encarga de facilitar a los docentes las competencias pedagógicas y didácticas que se requieren para poder impartir la enseñanza en la etapa respectiva, intentando garantizar unos mínimos estándares, ya que numerosos estudios indican que éste es uno de los elementos que mayor influencia tienen en la calidad de los sistemas educativos (Betts, Reuben, & Danenberg, 2000; Esteve, 1997, 2009; Imbernón, 2007; McKenzie, Santiago, Sliwka, & Hiroyuki, 2005; Palomero Fernández, 2009; Rosales López, 2012).

También constituye una de las experiencias fundamentales en la construcción de la identidad profesional, que empieza con los primeros contactos como estudiantes (Lortie & Clement, 1975) y que debe de seguir edificándose a lo largo de su carrera laboral y hacerse presente en su práctica en unas aulas en constante cambio (Marcelo, 2011; Shulman & Shulman, 2004). Esto sólo será viable si el docente adopta un compromiso de continuar mejorando su práctica educativa a través de la reflexión y la crítica de su acción junto a un proceso de reciclaje formativo (Imbernón, 2012; Montero, 2003; Núñez Rojas, Arévalo Vera, & Ávalos Davidson, 2012; Serrano, 2013).

La formación pedagógica del profesorado de Educación Secundaria en España tiene sus orígenes en la Ley General de Educación de 1970 (España, 1970). Esta instituyó el CAP-acrónimo de Curso de Adaptación Pedagógica-, que perduró hasta el curso 2009/2010 en el que fue sustituido por el actual Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, de acuerdo a la Ley Orgánica de Educación (España, 2006) y las ordenes ECI/3858/2007 (España, 2007) y ECI/3498/2011 (España, 2011). Este nuevo programa formativo intenta adaptarse a los requerimientos del EEES –Espacio Europeo de Educación Superior- a la vez que amplía los conocimientos didácticos y pedagógicos de los futuros docentes, en una etapa compleja e híbrida (Córdoba, Del Rey, & Ortega, 2010; Viñao, 2003), con diversas enseñanzas, niveles y ciclos en un mismo centro educativo, en un momento de eclosión de las características evolutivas de los estudiantes (Bolívar, 2010).

En la literatura científica española se puede constatar que este tema no ha sido prioritario hasta hace pocos años (Ariza & Quevedo, 2012) y que la mayor parte de los

artículos relacionados pertenecen a la etapa de Primaria, siendo sólo una cuarta parte los orientados a la Educación Secundaria (Serrano, 2013). Los primeros aparecen en los años noventa del siglo pasado y tratan de las creencias, expectativas y pensamientos de los estudiantes del CAP (Fernández, Medina, & Elortegui, 2002; García & Martínez, 2001; Pantoja & Campoy, 2000), y la mayor parte de ellos indican la importancia de detectar los problemas, identificar las necesidades y mejorar la cualificación e identidad profesional de los futuros docentes (González Sanmamed, 2009; Manso & Martín, 2014; Pontes & Serrano, 2010).

En los últimos años esta línea de trabajo ha continuado preocupando a los investigadores en educación, sobre todo a partir de la puesta en funcionamiento del EEES y los cambios consiguientes (Azcarate & Cuesta, 2012; Imbernón, 2010; Vázquez & Ortega, 2011). Así, algunos trabajos han expuesto las deficiencias del modelo anterior (Benarroch, 2011; Esteve, 2009; Martín et al., 2000; Vilches & Gil, 2010), otros relatan la problemática de la práctica profesional (Marcelo, 2009; Pro Bueno, Valcárcel, & Sánchez, 2005), y últimamente el gran reto de la formación basada en competencias (Gairín, 2011) y las demandas de los futuros docentes (Buendía et al., 2011; Pontes & Serrano, 2008; Serrano, 2013; Serrano & Pontes, 2015; Solís, Martín, Rivero, & Porlán, 2013).

Para Berrocal, Olmedo, Pegalajar, Ruiz y Tomé (2011) las competencias más valoradas por los discentes que cursan los estudios mencionados son las relacionadas con el fomento del espíritu crítico, reflexivo y emprendedor, junto con el desarrollo de estrategias que estimulen el esfuerzo del estudiante y los recursos para mejorar la disciplina y la convivencia en las aulas de secundaria.

En cambio, en otros artículos se muestra la necesidad por parte de todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de tener un mayor conocimiento, dominio y competencia en el uso de las TIC para el manejo y evaluación de la información disponible en la red (Rodríguez, Olmos, & Martínez, 2013).

Por su parte Benarroch, Cepero y Perales (2013) en su estudio han reflejado la prioridad que sienten los alumnos en la adquisición de un aprendizaje instrumental, sobre todo con un carácter más práctico, que les facilite dar una respuesta adecuada a las demandas formativas y contextuales en un futuro. En esta misma tendencia Estebaranz (2012) señala que las competencias docentes que se desarrollan en el máster no deben limitarse al conocimiento de las asignaturas y a una serie de reflexiones sobrecargadas,

solapadas e inconexas sobre la acción educativa. Todo ello entronca en escritos como los de Manso y Martín (2014) o Perronoud (2004) en los que se incide que la formación docente no debe de reducirse a la didáctica disciplinar, sino también debe de abarcar aspectos como la empatía, las capacidades pedagógicas y comunicativas, etc.

Todo lo mencionado deja patente la complejidad del tema y lo injustificado de aquellas opiniones que consideran la enseñanza como una tarea rutinaria, sencilla y que cualquier persona puede realizar (Serrano, 2013; Tardif, 2004).

Esta red tiene como objetivos conocer las concepciones sobre la profesión docente y las necesidades formativas de los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria en la Universidad de Alicante, en la especialidad de Música. Las hipótesis que se plantean son la importancia que dan los alumnos a su formación integral, tanto en el aspecto teórico como en el práctico y cómo no reproducen el modelo tradicional basado de forma única en el dominio de la materia y didáctica de la especialidad.

2. METODOLOGÍA

En este trabajo se ha requerido de la participación de los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria en la Universidad de Alicante, especialidad Música, de los dos últimos cursos lectivos, con lo cual se ha contado con un total de 13 alumnos. Este hecho ha originado que la población sea escasa, pero eran los grupos que podían estar a disposición del equipo investigador.

Para llevar a término la investigación se ha adaptado un instrumento de corte cuantitativo como es el caso del “Cuestionario sobre creencias profesionales y necesidades de formación inicial” de Serrano (2013). Éste utiliza la valoración de enunciados en una escala Likert, siendo 1=nada de acuerdo hasta 5=totalmente de acuerdo, y consta de tres apartados diferenciados, siendo el primero de ellos un conjunto de preguntas para conocer los datos descriptivos de la muestra. El segundo de ellos consiste en una serie de proposiciones para conocer las diversas creencias sobre la profesión docente. Por último, tiene un conjunto de ítems relacionados con las necesidades que perciben los estudiantes en su formación inicial. Ambas partes están basadas en estudios anteriores sobre estos temas que la autora del cuestionario tuvo en cuenta en su diseño (Azcárate & Cuesta, 2012; Pérez Sánchez, Gilar Corbí, & Sánchez

Gómez, 2007; Pontes Pedrajas, Ariza Vargas, & Del Rey, 2010; Pontes Pedrajas, Ariza Vargas, Serrano Rodríguez, & Sánchez, 2011; Rosales López, 2012).

Éste fue contestado por los participantes a través del Campus Virtual de la institución universitaria para obtener los datos de una manera rápida y anónima. Esta forma de recopilación de los datos facilitó su introducción al programa estadístico SPSS con licencia de la Universidad de Alicante. Los procedimientos que se aplicaron han sido descriptivos.

3. RESULTADOS

La muestra analizada estaba compuesta por una mayoría de población del sexo femenino -53,8%- sobre el masculino -46,2%-, y con un predominio de los segmentos de población entre 24-25 años -53,9%- y de estudios Superiores de Conservatorio -84,6%- sobre otros agrupados en áreas afines – Grado de Magisterio con mención de Música, Arte Dramático,... -15,4%-.

Tabla 1. Características del alumnado participante.

		Frecuencia	Porcentaje	Total
Sexo	Hombre	6	46,2%	13
	Mujer	7	53,8%	
Grupos	2014/2015	6	46,2%	13
	2015/2016	7	53,8%	
Edad de los participantes	23 años	2	15,4%	13
	24 años	4	30,8%	
	25 años	3	23,1%	
	26 a 29 años	2	15,4%	
	Más de 30 años	2	15,4%	
Estudios previos	Superior de Conservatorio	11	84,6%	13
	Superior de Danza	0	0%	
	Otros estudios	2	15,4%	

Para asegurar la fiabilidad del cuestionario se realizó el cálculo del coeficiente de alfa de Cronbach de cada una de las partes que lo integran –tabla 2-. Los datos muestran un elevado grado de fiabilidad en los dos apartados – 0,862 y 0,940 de forma respectiva-, ya que superan la puntuación de 0,70 (Thorndike, 1989). No se procedió a validarlo porque este proceso ya fue realizado por la autora de éste.

Tabla 2. Valores de los coeficientes de fiabilidad.

Cuestionario	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
Ideas sobre la profesión docente	0,862	14
Necesidades formativas para la docencia	0,940	23

Cuando se trata el bloque relacionado con las ideas sobre la profesión docente se observa que las mayores valoraciones medias las obtienen en los enunciados “La principal cualidad del profesor es la vocación docente, pero no se consigue en cursos de formación pedagógica” –con un 4 en una escala de 1 a 5- , “Para motivar a los alumnos por el aprendizaje es necesario adquirir ciertas destrezas propias de la profesión docente” – 3,92-, “Para ser profesor lo que importa es tener un amplio conocimiento de los contenidos y enseñarlos con claridad” -3,85- y “No resulta fácil ser profesor de secundaria en la actualidad, sobre todo si te has formado previamente pensando en ejercer otra profesión distinta -3,85-. Por el contrario, los ítems menos valorados son: “Cualquier graduado universitario o titulado superior puede adquirir en un curso de postgrado la formación docente necesaria para enseñar bien su materia y realizar el resto de funciones educativas que se demandan en la enseñanza secundaria actual” -2,08-, “Los mejores docentes son con cualidades innatas para la comunicación y la docencia” - 2,38-, y “El profesor de secundaria es sobre todo un especialista en su materia y esa formación sólo se adquiere durante su carrera” -2,69-. El resto de proposiciones obtienen la aprobación de los participantes, ya que su puntuación es mayor de 3.

Tabla 3. Descripción de las medias obtenidas en el bloque “Ideas sobre la profesión docente”.

	Media	Desv.	Varianza
1. Para ser profesor lo que importa es tener un amplio conocimiento de los contenidos y enseñarlos con claridad	3,85	1,144	1,308
2. La profesión docente se puede aprender y mejorar con la formación teórica y práctica.	3,62	1,557	2,423
3. Antes de ser profesor es necesario adquirir conocimientos profundos de psicología, pedagogía y didáctica específica	3,62	,506	,256
4. Aspectos como la autoridad con la capacidad de dirigir al alumnado no se aprenden en un curso de formación	3,23	1,013	1,026
5. La principal misión de la formación del profesorado es desarrollar la capacidad de interesar a los alumnos por el aprendizaje	3,38	1,502	2,256
6. El profesor de secundaria es sobre todo un especialista en su materia y esa formación sólo se adquiere durante su carrera	2,69	,751	,564
7. Para motivar a los alumnos por el aprendizaje es necesario adquirir ciertas destrezas propias de la profesión docente.	3,92	1,188	1,410

8. Los mejores docentes son personas con cualidades innatas para la comunicación y la docencia.	2,38	1,121	1,256
9. La formación debe centrarse en aprender a programar la docencia y dominar las técnicas de comunicación en el aula	3,15	,801	,641
10. La formación para el ejercicio de la docencia sólo se adquiere con la experiencia	3,38	,961	,923
11. La formación inicial debería ayudar a desarrollar la identidad profesional docente centrada en los problemas educativos	3,08	1,038	1,077
12. La principal cualidad del profesor es la vocación docente, pero no se consigue en cursos de formación pedagógica.	4,00	,913	,833
13. No resulta fácil ser profesor de secundaria en la actualidad, sobre todo si te has formado previamente pensando en ejercer otra profesión distinta (músico, musicólogo o bailarín profesional)	3,85	1,463	2,141
14. Cualquier graduado universitario o titulado superior puede adquirir en un curso de postgrado la formación docente necesaria para enseñar bien su materia y realizar el resto de funciones educativas que se demandan en la enseñanza secundaria actual.	2,08	1,188	1,410

Respecto a las necesidades formativas para la docencia, los estudiantes del Máster han valorado de una manera positiva todos los ítems expuestos en el bloque – tabla 4-, destacando el “Diseño de actividades de aprendizaje” -4,85-, la “Metodología y estrategias de enseñanza” -4,69-, las “Técnicas de motivación del alumnado” -4,62-, las “Técnicas y recursos de comunicación oral” -4,46-, el “Desarrollo intelectual y cognitivo del alumnado” -4,38-, la “Psicología de la adolescencia” y “Superación de situaciones de stress profesional”-4,23-, la “Elaboración de unidades didácticas” -4,20-, la “Atención a la diversidad y a las necesidades especiales” – 4,15-, y las “Técnicas de dinámica de grupo” y los “Temas educativos transversales” -4-.

Tabla 4. Descripción de las medias obtenidas en el bloque “Necesidades formativas para la docencia”.

	Media	Desv.	Varianza
1. Organización y estructura del sistema educativo	3,46	1,127	1,269
2. Funcionamiento de un centro de secundaria	3,38	1,193	1,423
3. Normativa y legislación educativa	3,38	1,660	2,756
4. Programación educativa y diseño del currículo	3,38	1,121	1,256
5. Técnicas y recursos de comunicación oral	4,46	1,127	1,269
6. Metodología y estrategias de enseñanza	4,69	,751	,564
7. Diseño de actividades de aprendizaje	4,85	,376	,141
8. Técnicas de motivación del alumnado	4,62	,768	,590
9. Aplicaciones educativas de las Nuevas Tecnologías	3,77	,725	,526
			1455

10. Uso didáctico de esquemas y mapas conceptuales	3,54	,967	,936
11. Técnicas e instrumentos de evaluación	3,62	,506	,256
12. Elaboración de unidades didácticas	4,20	,422	,178
13. Características de los procesos de aprendizaje	3,85	,689	,474
14. Desarrollo intelectual y cognitivo del alumnado	4,38	,506	,256
15. Psicología de la adolescencia	4,23	,725	,526
16. Atención a la diversidad y a las necesidades especiales	4,15	1,214	1,474
17. Pedagogía para la convivencia en el centro y el aula	3,92	,760	,577
18. Orientación educativa y acción tutorial.	3,92	,954	,910
19. Técnicas de dinámica de grupo	4,00	1,080	1,167
20. Técnicas de resolución de conflictos	3,85	,801	,641
21. Desarrollo de la actividad académica	3,38	,768	,590
22. Superación de situaciones de stress profesional	4,23	,725	,526
23. Temas educativos transversales (valores humanos, salud y desarrollo, ed. ambiental,...)	4,00	,913	,833

Cuando se realizan correlaciones entre cada uno de los ítems de los apartados anteriores y el sexo no se han observado correlaciones entre ellos. Por tanto, el sexo de los participantes no interviene en las apreciaciones de los estudiantes.

En cambio, cuando se procede a establecer una comparación de medias con anova de un factor con los enunciados relacionados con las ideas sobre la profesión docente con relación a la edad sí que existen diferencias de medias significativas en algunos de ellos - tabla 5-

Tabla 5. Comparaciones de medias sobre las ideas relacionadas con la profesión docente con respecto a la edad de los participantes.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
La profesión docente se puede aprender y mejorar con la formación teórica y práctica.	Entre grupos	28,077	4	7,019	56,154	,00
	Dentro de grupos	1,000	8	,125		
	Total	29,077	12			
Aspectos como la autoridad con la capacidad de dirigir al alumnado no se aprenden en un curso de formación	Entre grupos	11,308	4	2,827	22,615	,00
	Dentro de grupos	1,000	8	,125		
	Total	12,308	12			
La principal misión de la	Entre grupos	25,577	4	6,394	34,103	,00

formación del	Dentro de	1,500	8	,188		
profesorado es	grupos					
desarrollar la capacidad	Total	27,077	12			
de interesar a los						
alumnos por el						
aprendizaje						
Para motivar a los	Entre grupos	15,423	4	3,856	20,564	,00
alumnos por el	Dentro de	1,500	8	,188		
aprendizaje es necesario	grupos					
adquirir ciertas destrezas	Total	16,923	12			
propias de la profesión						
docente.						

De igual forma ocurre con determinadas proposiciones relacionadas con las necesidades formativas de los estudiantes –tabla 6-, que también muestran diferencias significativas respecto de la edad de los discentes.

Tabla 6. Comparaciones de medias sobre las necesidades formativas con respecto a la edad de los participantes.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Funcionamiento de un centro de secundaria	Entre grupos	16,577	4	4,144	66,308	,000
	Dentro de	,500	8	,063		
	grupos					
	Total	17,077	12			
Orientación educativa y acción tutorial.	Entre grupos	9,923	4	2,481	19,846	,000
	Dentro de	1,000	8	,125		
	grupos					
	Total	10,923	12			
Temas educativos transversales (valores humanos, salud y desarrollo, ed. ambiental,...)	Entre grupos	9,500	4	2,375	38,000	,000
	Dentro de	,500	8	,063		
	grupos					
	Total	10,000	12			

4. CONCLUSIONES

El presente estudio muestra que los estudiantes del Máster de Formación del profesorado en Educación Secundaria, especialidad Música, creen que la profesión docente es una tarea compleja, sobre todo cuando su formación anterior ha estado enfocada a una especialización muy concreta. Por tanto, no sólo han de tener un amplio

conocimiento de los contenidos y saber enseñarlos con claridad, sino que deben poseer una vocación que les impulse a adquirir múltiples destrezas tanto a nivel teórico – conocimientos de psicología, pedagogía y didáctica específica- como práctico – técnicas de motivación, comunicación,...-. Éstas se pueden empezar a adquirir en este curso, pero son conscientes que su identidad y desarrollo profesional se logrará si en un futuro son capaces de reflexionar sobre su práctica educativa y mantienen un compromiso formativo.

Estas ideas previas mencionadas se plasman en unas necesidades que el Máster debe responder. De los datos obtenidos se desprende que éstas son numerosas y buscan un desarrollo integral del futuro docente, volviendo a incidir que no sólo se busca una base teórica sino también práctica y no centrada de manera única en su especialidad.

Por otro lado, también queda reflejado la existencia de diferencias significativas en las medias de algunos enunciados de los apartados tratados con relación a la edad de los participantes. Tal hecho no se ha profundizado en este trabajo debido al espacio disponible, pero habría que tenerlo en cuenta en estudios posteriores que contaran con un mayor número de participantes.

Todo lo expuesto, a pesar de las limitaciones de la muestra, coincide con estudios previos que reflejan la importancia de la formación del profesorado y cómo ésta se convierte en un proceso holístico, que debe contener aspectos académicos con los relacionados con el desarrollo cívico, personal y social (Hernández & Carrasco, 2012) y que también debe estar orientada a la práctica (Benarroch Benarroch et al., 2013). Por tanto, los estudiantes hacen patente que el modelo tradicional de mero transmisor de los conocimientos específicos de una materia deben de ser superados por la preparación y reflexión hacia una realidad plural y en continua evolución (Darling-Hammond, 2012; Darling-Hammond & Bransford, 2007; Serrano, 2013; Serrano & Pontes, 2015). Como conclusión se puede pensar que aunque ningún modelo de formación es perfecto, se puede mejorar a través de la innovación, la experimentación e investigación sobre la práctica real aplicada en contextos educativos (González Gallego, 2010).

5. DIFICULTADES ENCONTRADAS

Las dificultades encontradas en la elaboración del presente trabajo sobre todo residen en el reducido número de estudiantes que cursan el máster en esta especialidad.

Este hecho origina que los datos no sean extrapolables a una población más amplia y a la totalidad de los discentes que cursan estos estudios en la Universidad de Alicante.

6. PROPUESTAS DE MEJORA

Como propuestas de mejora se sugiere extender el presente estudio a la totalidad de los alumnos que cursan el Máster de Educación Secundaria. De esta forma se obtendría una visión más amplia de las expectativas y necesidades formativas de los estudiantes, pretendiendo establecer un ciclo de investigación-acción que conduzca a un programa formativo que alcance mayores cotas de excelencia cada vez y más cercano a la realidad de las aulas.

7. PREVISIÓN DE CONTINUIDAD

El equipo investigador considera que la presente investigación ha cumplido los objetivos que pretendía y no tiene sentido continuarla como tal, sino más bien integrarla o formar una más amplia que lleve a término un estudio más amplio, tal y como se indica en el apartado anterior.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariza, T., & Quevedo, R. (2012). Análisis bibliométrico de la Revista de Investigación Educativa (2000-2012). *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 31-52.
- Azcárate, P., & Cuesta, J. (2012). Factores que facilitan el cambio en el profesorado novel de Secundaria. *Revista de educación*, 357, 327-350.
- Benarroch, A. (2011). Diseño y desarrollo del Máster en profesorado de Educación Secundaria durante su primer año de implantación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8, 20-40.
- Benarroch Benarroch, Alicia, Cepero Espinosa, Sergio, & Perales Palacios, Francisco Javier. (2013). Implementación del Máster de Profesorado de Secundaria: aspectos metodológicos y resultados de su evaluación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 594-615.
- Betts, J., Reuben, K., & Danenberg, A. (2000). *Equal Resources, Equal Outcomes? The Distribution of School Resources and Student Achievement in California*: ERIC.

- Bolívar, A. (2010). Contexto de la Educación Secundaria: Estructura y organización. In F. Imbernón (Ed.), *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de Educación Secundaria* (pp. 35-60). Barcelona: Graó.
- Buendía, L., Berrocal de Luna, E., Olmedo, E.M., Pegalajar, M., Ruiz, M.A. , & Tomé, M. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el " Máster Universitario de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas". *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(3), 57-74.
- Córdoba, F., Del Rey, R., & Ortega, R. (2010). Abordando la conflictividad social en el instituto de Secundaria. In F. Imbernón (Ed.), *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de Educación Secundaria* (pp. 111-130): Graó.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in Teacher Preparation How Well Do Different Pathways Prepare Teachers to Teach? *Journal of teacher education*, 53(4), 286-302.
- España, Gobierno de. (1970). *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Boletín Oficial del Estado (BOE).
- España, Gobierno de. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. *boletín Oficial del Estado*, 106(4).
- España, Gobierno de. (2007). *Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Formación profesional y Enseñanzas de Idiomas*. . BOE.
- España, Gobierno de. (2011). *Orden ECI/ 3498/2011 de 16 de diciembre por la que se modifica la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. *BOE*, 141836-141840.

- Estebanaranz, A. (2012). Formación del profesorado de educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 149-173.
- Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona: Ariel Educación.
- Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*(350), 15-30.
- Fernández, J., Medina, M., & Elortegui, N. (2002). La formación del profesorado de Ciencias de la Naturaleza en Secundaria, a partir de sus ideas previas. *Investigación en la Escuela*(47), 65-74.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 93-108.
- García, S., & Martínez, C. (2001). Las ideas de los alumnos del CAP, punto de referencia para reflexionar sobre formación docente. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*(40), 97-110.
- González Gallego, I. (Ed.). (2010). *El nuevo profesor de secundaria: La formación inicial docente en el marco del espacio europeo de educación superior*. Barcelona: Graó.
- González Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*(350), 57-78.
- Hernández, M.J., & Carrasco, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. Fortalezas y debilidades del uyevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 127.
- Imbernón, F. (2007). La formación inicial del profesorado de Secundaria:¿ sigue siendo un tema pendiente? *Aula de Innovación Educativa*(161), 5-6.
- Imbernón, F. (2010). La formación inicial y permanente del profesorado de secundaria. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 17(65), 65-72.
- Imbernón, F. (2012). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), p. 75-86.
<http://www.revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/343>
- Lortie, D.C., & Clement, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

- Manso, J., & Martín, E. (2014). Valoración del Máster de formación de profesorado de Educación Secundaria: Estudio de casos en dos universidades. *Revista de educación*(364), 145-169.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 1-25.
- Marcelo, C (Ed.). (2011). *Evaluación del desarrollo profesional docente* Barcelona: Editorial Davinci.
- Martín, R., Rodrigo, M., Martínez, M.M., Guerrero, A., Fernández, P., & Varela, M.P. (2000). Un estudio sobre el profesor de ciencias en educación secundaria y unas propuestas para mejorar su formación. *Revista de educación*(321), 291-314.
- McKenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P., & Hiroyuki, H. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. París: OCDE.
- Montero, M.L. (2003). ¿ Qué desarrollo profesional es clave para el rendimiento de cuentas? *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 7(1), 57-74.
- Núñez Rojas, M.A., Arévalo Vera, A., & Ávalos Davidson, B. (2012). Profesionalización docente:¿ Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(2), 10-24.
- Palomero Fernández, Pablo. (2009). La formación del profesorado y la acción docente: diferentes miradas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 29(12-2), 15-18.
- Pantoja, A., & Campoy, T. (2000). La formación inicial del profesor de educación secundaria. Situación actual y perspectivas de futuro. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 147-173.
- Pérez Sánchez, A.M., Gilar Corbí, R., & Sánchez Gómez, C. (2007). Pensamiento y formación del profesorado de educación secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(12), 307-324.
- Perronoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pontes, A., & Serrano, R. (2008). [Actitudes e ideas previas sobre la docencia y la formación docente en los aspirantes a profesores deficiencias experimentales].

- Pontes, A., & Serrano, R. (2010). La formación inicial en un contexto de cambio. In I. González & E. Almunia (Eds.), *El nuevo profesor de Secundaria: la formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 151-166). Barcelona: Graó.
- Pontes Pedrajas, A., Ariza Vargas, L., & Del Rey, R. (2010). Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de: enseñanza secundaria. *Psychology, Society & Education*, 2(2), 131-142.
- Pontes Pedrajas, A., Ariza Vargas, L., Serrano Rodríguez, R., & Sánchez, F. (2011). Interés por la docencia entre aspirantes a profesores de Ciencia y Tecnología al comenzar el proceso de formación inicial. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(2), 180-195.
- Pro Bueno, A., Valcárcel, M., & Sánchez, G. (2005). Viabilidad de las propuestas didácticas planteadas en la formación inicial: opiniones, dificultades y necesidades de profesores principiantes. *Enseñanza de las Ciencias*, 23(3), 357-378.
- Rodríguez, M.J., Olmos, S., & Martínez, F. (2013). Evaluación de competencias informacionales en educación secundaria : un modelo causal. *Cultura y Educación*, 3(25), 361-373.
- Rosales López, C. (2012). Características de maestros y profesores de educación primaria y secundaria a través de relatos realizados por sus exalumnos. *Educación*, 48(1), 149-171.
- Serrano, R. (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria*. Universidad de Córdoba. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10396/11450>
- Serrano, R., & Pontes, A. (2015). Expectativas ante la formación inicial entre el alumnado del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2).
- Shulman, Lee S., & Shulman, Judith H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(2), 257-271.
- Solís, E., Martín, R., Rivero, A., & Porlán, R. (2013). Expectativas y concepciones de los estudiantes del MAES en la especialidad de Ciencias.
- Tardif, M. (2004). *Los Saberes del docente y su desarrollo personal*. Madrid: Narcea.
- Thorndike, R.L. (1989). *Psicometría aplicada*. México: Noriega.

- Vázquez, P., & Ortega, J.L. (2011). *Competencias básicas. Desarrollo y evaluación en Educación Secundaria*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Vilches, A., & Gil, D. (2010). Máster de formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. Algunos análisis y propuestas. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 7(3), 661-666.
- Viñao, A. (2003). La educación comprensiva: experimento con la utopía... tres años después. In L. Alanís (Ed.), *Debate sobre la ESO: luces y sombras de una etapa educativa* (pp. 35-66). Madrid: Akal.